

# Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa – design-tutkimus opetuksen kehittämisen välineenä

*Anne Jyrkiäinen & Kirsi-Liisa Koskinen-Sinisalo*

*Koulussa on meneillään voimakas toimintakulttuurin murros, joka vaatii uusien opettamisen ja oppimisen tapojen luomista. Tässä artikkelissa kokoamme koulutuksellisen design-tutkimuksen periaatteelle perustuneen yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan tutkimus- ja kehittämistyön. Tutkimus on mikrotason opetussuunnitelmatutkimusta, jossa pääpaino on ollut opettajien ja oppilaiden yhteistyön tukemisessa sekä kirjoittamisen opetuksen monipuolistamisessa.*

## Johdanto

Keskustelu osallisuudesta ja yhteisöllisyydestä sekä niihin liittyvien taitojen kehittämisen tarpeesta on ollut vilkasta 2000-luvulla (esim. Manninen 2008; Välijärvi 2011). Samaan aikaan on esitetty näkemyksiä niin sanotuista tulevaisuuden taidoista, joihin koulun tulee valmentaa oppilaitaan. Heinonen (2012) pitää muun muassa vuorovaikutus- ja yhteistyöosaamista keskeisinä tulevaisuuden taitoina (Heinonen, Ruotsalainen & Kurki 2012).

Edellä esitetyistä näkemyksistä saimme pontta omalle kehittämistyöllemme, jonka olimme aloittaneet toimiessamme työtovereina luokanlehtorina ja erityisopettajana. Huomion kohdentaminen yhteisölliseen työskentelyyn ja kirjoittamisen opettamiseen oli jatkumoa Luku-Suomi-hankkeelle, jossa olimme toimineet aikaisemmin (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2005). Tässä artikkelissa kerromme, miten yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaa on kehitetty design-tutkimuksen keinoin, sekä esittelemme prosessissa syntyneen yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan mallin.

Kirjoittamisen opettamisen kehittämisen tärkeyttä vahvistivat tutkimustulokset kirjoitustaidon arvioinnin ongelmista, perusopetuksen päättäneiden oppilaiden heikosta kirjoitustaidosta sekä oppilaiden lisääntyneestä negatiivisesta asennoitumisesta kirjoittamista kohtaan (Lappalainen 2008; 2011). Luukka tutkijakumppaneineen (2008) tarkastelee, miten koulu kykenee vastaamaan tietämysyhteiskunnan haasteisiin, ja kysyy, miten oppilaat voivat omaksua yhteiskunnan kannalta keskeisiä tekstejä, jos ne jäävät marginaaliin kouluarjessa. Työskentely ja sen arviointi tapahtuu pääsääntöisesti yksin, mikä korostaa enemmän yksilöllistä tieto- ja taitokäsitystä kuin näkemystä jaetusta asiantuntijuudesta. (Luukka ym. 2008.) Havaintojemme mukaan koulukirjoittaminen on painottunut perinteisesti yksin tuotettuihin teksteihin. Samansuuntaisia tuloksia on esillä myös muissa tutkimuksissa (esim. Harjunen & Rautopuro 2015). Kulju, Rähä ja Mäkinen (2015) toteavat, että koulun ja vapaa-ajan tekstikäytänteiden välillä on kuilu, jonka kiinni kuromiseen on kiinnitettävä huomiota.

Harjunen ja Rautopuro (2015) esittävät perusopetuksen päättövaiheen äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksia koskevassa tutkimuksessaan, että vuorovaikutteisia kirjoitustilanteita ja yhdessä kirjoittamista tulee lisätä. He toteavat, että vuorovaikutteisessa kirjoittamisessa korostuvat hyvän tekstin tuottamisen lisäksi metakognitiiviset ja sosiaaliset taidot. Vastaavasti myönteisenä mahdollisuutena yhdessä kirjoittaminen mainitaan Hankalan ja kirjoittajakumppaneiden (2015) artikkelissa, jossa he paneutuvat kirjoittamisen tutkimuksiin ja niiden antiin opetukselle.

Omassa kehittämistyössämme halusimme alusta alkaen laajentaa harjoiteltavien tekstilajien valikoimaa sekä löytää toimivan tavan harjoituttaa oppilaiden yhdessä toimimisen ja kirjoittamisen taitoja. Määrittelimme kehittämistyömme mikrotason opetussuunnitelmatutkimukseksi (van den Akker 2007), jossa tutkimus kohdistuu oppilaiden toimintaan ja opettajien hyödyntämiin työtapoihin luokkayhteisöissä. Luukka tutkijatovereineen (2008) muistuttaa, että opetussuunnitelman uudistuminen käytännön kouluarjessa on riippuvainen opettajien kehittämistyöstä. Sen vuoksi pidämme tärkeänä, että pedagogista kehittämistä ja tutkimusta tehdään yhdessä opettajien kanssa, sillä siten tutkimuksen antia kyetään tarkastelemaan aidossa toimintaympäristössä. Ke-

hittämistyössämme olemme paneutuneet siihen, miten opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamista voidaan tukea tarkoituksenmukaisilla työtavoilla. Työmme tuloksia on hyödynnetty uusimmassa valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelmaprosessissa (Opetushallitus 2013).

Äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen tavoitteiden ohella työtämme ovat ohjanneet parhaillaan noudatettavan ja sitä edeltäneen perusopetuksen opetussuunnitelman eetos. Vuoden 2004 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittiin, että vastavuoroisessa yhteistyössä tapahtuva oppiminen vahvistaa yksilöllistä oppimista. Työtapojen valinnassa kiinnitettiin huomiota muun muassa siihen, että ne tukevat oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa tapahtuvaa oppimista, edistävät sosiaalista joustavuutta ja kykyä toimia rakentavassa yhteistyössä sekä vastuun kantamista toisista (POPS 2004). Nyt voimassa olevassa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) painottuu edellistä voimakkaammin yhdessä oppimisen tärkeys: ”*Oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden, opettajien ja muiden aikuisten sekä eri yhteisöjen ja oppimisympäristöjen kanssa.*” Yhdessä tekemisen ja osallisuuden kokemukset nähdään yhteisöä vahvistaviksi elementeiksi.

Yhteisöllisten pedagogisten lähestymistapojen tutkiminen on tärkeää niiden havaintojen perusteella, joita professori Marita Mäkinen on tehnyt tutkiessaan äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmia vuosilta 1984, 1994 ja 2004. Mäkinen (2013) toteaa, että opetussuunnitelmat eivät riittävästi rohkaise opettajaa yhteisöllisyyteen perustuviin pedagogisiin toimintatapoihin eivätkä opetussuunnitelmissa painotu oppilaiden omat kokemukset, tunteet ja identiteetin vahvistaminen. Näitä näkökulmia esiintyy uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014), ja siksi nyt tarvitaan tutkimusta siitä, minkälaisilla pedagogisilla ratkaisuilla voidaan parhaiten tavoittaa opetussuunnitelmassa kuvattu toimintakulttuuri, oppiminen, laaja-alainen osaaminen, oppimisympäristöt sekä ainekohtaiset tavoitteet.

## **Kohti yhteisöllistä kirjoittamista**

### *Yhteisöllinen oppiminen ja yhteisopettajuus*

Yhteisöllisen oppimisen taustalla on sosiokulttuurinen näkemys (Vygotsky 1978) oppimisesta, jossa vuorovaikutuksella, kielellä ja ympäristöllä on keskeinen sija (Dillenbourg 1999; Lave & Wenger 1991; Scardamalia & Bereiter 2006; Vygotsky 1978). Yhteisöllistä oppimista luonnehtivat parhaimmillaan vastavuoroisuus, vuorovaikutus, uuden tiedon tuottaminen yhdessä, yhteiseen tavoitteeseen sitoutuminen, tasapuolinen osallistuminen, yhteisen tiedon rakentelu, jaettu asiantuntijuus sekä sitoutuminen toiminnan arviointiin (Dillenbourg, Järvelä & Fischer 2009; Häkkinen 2014; Vuopala & Järvelä 2012). Nämä piirteet kuvaavat myös yhteisöllisen kirjoittamisen työtappaa.

Inklusiivisuuden periaatteen mukaisesti opetusryhmissä on oppilaita, joilla on yhä moninaisempia tarpeita. Opettajien välinen ja moniammatillinen yhteistyö on välttämätöntä, ja samalla tarvitaan uusia pedagogisia toimintamalleja (Lakkala 2008; Rajakaltio & Mäkinen 2014). Yhteisopettajuus on esimerkki järjestelystä, jolla haetaan vastausta heterogeenisten oppilasryhmien opettamisen haasteisiin (esim. Dieker, Finnegan, Grillo & Garland 2013; Embury & Dinnen 2012; Schwab, Holzinger, Krammer, Gebhardt & Hessels 2015; Walsh 2012). Usein näissä ratkaisuissa yhteistyö rakentuu luokanopettajan tai aineenopettajan ja erityisopettajan välille.

Käytännön tarpeet etsiä uusia ratkaisuja opetuksen järjestämiseksi ovat havaintojemme mukaan usein paras kimmoke yhteistyön aloittamiseksi (ks. myös Pulkkinen & Rytivaara 2015). Yhteisopettajuuden toimintatapa vaatii, että opetus suunnitellaan, toteutetaan ja arvioidaan yhdessä (esim. Takala 2010). Guise kirjoittajatovereineen (2016) pitää edellä mainittuja kolmea osa-alueita avaimina onnistuneeseen yhteisopettajuuteen. Toimiva yhteisopettajuus on aikaa vievä prosessi (Petrick 2014; Sileo 2011).

### *Kirjoittamisen opettaminen*

Ivaničín (2004) mukaan käsityksiä kirjoittamisesta voidaan tarkastella sen mukaan, pidetäänkö kirjoittamista teknisenä taitona, luovuutena, prosessina, erilaisten tekstilajien tai sosiaalisten käytänteiden hallintana vai sosiopoliit-

tisena toimintana. Ivanič toteaa, ettei ole yksittäisen opettajan toimivan yhden kirjoittamiskäsityksen mukaan, vaan käytännössä ne yhdistyvät tai vuorottelevat opetuksessa. Oleellista on tiedostaa kirjoittamiskäsitykset ja soveltaa niitä tarkoituksenmukaisesti. Svinhufvud (2007) puhuu kokonaisvaltaisesta kirjoittamisesta, kun kirjoittamisesta tai sen opettamisesta otetaan huomioon kaikki edellä mainitut näkökulmat. Kallionpää (2017) toteaa tutkimuksessaan, että mikään Ivaničin esittämä diskurssi ei yksin tai edes toisillaan täydennettynä riitä uuden kirjoittamisen opetuksen haasteisiin. Hänestä kirjoittamiskäsityksiä tulee täydentää mediakasvatuksella, jolloin tärkeäksi näkökohdaksi nousee muun muassa osallistava ja yhteistyötä korostava toimintakulttuuri. Kallionpää (2014) listaa uuden kirjoittamisen osataidot: tekniset taidot, multimodaaliset taidot, luovuustaidot, sosiaaliset taidot, julkisuustaidot sekä monisuorittamis- ja tietoisuustaidot. Osataitoja on osattava käyttää tietoisesti. Niiden avulla on mahdollista pitkäjänteinen työskentely, identiteettiä rakentava kommunikointi sekä tekniikan aiheuttaman stressin hallinta. (Kallionpää 2017.)

Kuvaamamme yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan taustalla on käsitys kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana (Ivanič 2004; Luukka 2004b; Svinhufvud 2007). Kirjoittamiseen katsotaan kuuluvan tieto tekstilajeista, kieliopista ja oikeinkirjoituksesta sekä koko kirjoittamisprosessin oivaltamisesta. Luovuus ja sosiaalisten odotusten sekä toimintatapojen ymmärtäminen sisältyvät niin ikään kirjoittamiseen. Luukka (2004b) tiivistää yhteisöllisestä näkökulmasta hyväksi kirjoittajaksi henkilön, joka pystyy osallistumaan yhteisönsä puhetapoihin. Samansuuntaisesti Kiili ja Mäkinen (2011) tarkastelevat akateemisia tekstitaitoja.

Genrepedagogiikka näkyy yhteisöllisen kirjoittamisen työtavassa pyrkimyksenä kehittää oppilaiden taitoja siten, että he oppivat vähitellen hallitsemaan tekstilajeja, joita he elämän eri yhteyksissä kohtaavat (ks. Heikkinen & Voutilainen 2012; Luukka 2004a; Varis 2010). Luukan (2004a) mukaan genrepedagogiikan lähtökohtiin kuuluvat eksplisiittinen opettaminen ja mallintaminen. Hän kuvailee eri tekstilajien hallintaan tähtäävää kirjoittamisen opetusta tekstilaboratoriossa toimimiseksi, joka sisältää tekstien ja kielien analysointia, erilaisten ilmaisutapojen kokeilemistä ja arviointia, tekstien

käyttöyhteyksien ja -tapojen tutkimista sekä kieleen liittyvien vakiintuneiden käytänteiden tarkastelua.

## Design-tutkimus

Aloittaessamme yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan kehittämistä luonnehdimme tutkimusotettamme toimintatutkimukseksi (Kemmis & Wilkinson 1998), jossa on design-tutkimuksen piirteitä. Pian kuitenkin ryhdyimme rakentamaan yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan tutkimus- ja kehittämistyötä koulutuksellisen design-tutkimuksen periaatteiden varaan (Design-Based Research Collective 2003; Edelson 2002; Enkenberg 2000; Nieveen 2007; Plomb 2013; van den Akker 2007). Sen avulla voidaan etsiä ratkaisuja monimutkaisiin koulutukseen liittyviin ongelmiin.

Design-tutkimus on luonteeltaan käytännönläheistä. Se on kokonaisuudessaan tavoitteellista kehittämistyötä, jossa interventiot ja teorianmuodostus kytkettyvät kiinteästi toisiinsa. Design-tutkimukselle on luonteenomaista, että tutkijat, tutkittavat ja asiantuntijat toimivat aktiivisessa vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Se tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden tutkimusaiheen lähitarkasteluun, mutta samalla arkipäivän tutkimustodellisuus tuottaa esteitä tai ongelmia, jotka pitää ratkaista. (van den Akker 2007; Plomb 2013.) Nieveen ja Folmer (2013) luonnehtivat design-tutkimusta systemaattiseksi sykleittäin eteneväksi tutkimukseksi, jossa analysoidaan, kehitetään ja arvioidaan pedagogisia interventioita tai pyritään ratkaisemaan koulutukseen liittyviä ongelmia sekä luomaan tutkimukseen perustuvia ja arvioituja malleja. McKenney ja Reeves (2014) tarkentavat, että design-tutkimuksen avulla yritetään vastata koulutuksen keskeisiin arkipäivän kysymyksiin, lisätä tietoa erilaisista ratkaisutavoista ja vahvistaa tutkimuksen teoreettisia ulottuvuuksia.

Hyödyntämällä design-tutkimuksen lähestymistapaa yhteisöllisen kirjoittamisen kehittämistyössä loimme työtavan vaiheista toistuvia tutkimusyklejä sekä suunnittelimme ja toteutimme interventioita. Nieveen ja Folmer (2013) esittävät neljä laadullista kriteeriä interventioille: 1) merkityksellisyys (*relevancy*) – interventioon on selkeä tarve ja sen pitää perustua tieteelliseen tietoon sekä olla sisällöllisesti pätevä, 2) johdonmukaisuus (*consistency*) –

interventio pitää suunnitella ja toteuttaa johdonmukaisesti, 3) käytännöllisyys (*practicality*) – intervention edellytetään olevan käyttökelpoinen ja toimiva sekä 4) tehokkuus (*effectiveness*) – intervention on tarkoitus johtaa toivottuihin tuloksiin. Lisäksi Nieveen ja Folmer (2013) muistuttavat, että osallistujien kokemukset interventioista ovat hyödynnettävissä vasta todellisen toiminnan jälkeen.

Tutkimuksessamme interventiot toteutettiin neljässä design-syklissä: 1) alustava tutkimus, jossa tunnistetaan ongelma, 2) suunnittelun periaatteiden hahmottaminen ja alustavan mallin luominen, 3) arviointivaihe, jossa alustavaa mallia testataan sekä 4) kokoava mallinnus, jossa pyritään sekä kehittämään teoriaa että ratkaisemaan ongelma (Nieveen 2007; van den Akker 2007; Wademan 2005). Interventioihin kohdistettiin osatutkimuksia.

Taulukossa 1 erittelemme design-sykleihin liittyvien osatutkimusten aiheet, osallistajat ja aineistot. Vasemmassa sarakkeessa on kuvattu työtavan kehittämiseen liittyvät osatutkimusten aiheet. Osallistujina tutkimusinterventioissa oli oppilaita, opetusharjoittelijoita, opettajia sekä täydennyskoulutukseen osallistuneita koulun toimijoita. Ensimmäisen, toisen ja kolmannen design-syklin aikana yksi luokka osallistui tutkimukseen toisesta viidenteen luokkaan saakka. Lisäksi työtapaa koeteltiin muissa luokissa. Tutkimuksen edetessä yhä uusia luokkia opettajineen osallistui mallin testaamiseen. Oikeanpuoleinen sarake osoittaa, millaista tutkimusaineistoa kerättiin.

**TAULUKKO 1. Yhteisöllisen kirjoittamisen osatutkimukset**

<b>Aihe ja ajankohta</b>	<b>Osallistujat</b>	<b>Aineisto</b>
<b>1. design-sykli: alustava tutkimus</b>		
Ongelman tunnistaminen ja alkukartoitus: oppilaiden käyttämät tekstilajit ja tekstilajeihin liittyvien tehtävien kokeileminen (kevät 2009 ja syksy 2009)	Oppilaat: 2. lk. (n = 17), 3. lk. (n = 17) Opettajat: erityisopettaja, luokanopettaja	Havainnot Oppilasryhmien keskustelujen nauhoitukset Valokuvat ja videot Yhteisöllisesti tuotettu käsitekartta
<b>2. design-sykli: suunnittelun periaatteiden hahmottaminen ja alustavan mallin luominen</b>		
Tehtävätyyppien ja alustavan mallin suunnitteleminen (2009–2010)	Oppilaat: 3. lk. (n = 17) Opettajat: erityisopettaja, luokanopettaja, opetusharjoittelijat (n = 7)	Havainnot Oppilasryhmien keskustelujen nauhoitukset Oppilaiden haastattelut Dokumentoidut reflektiot
<b>3. design-sykli: arviointivaihe</b>		
Oppilaiden luonnehdinnat itsestään ryhmän jäsenenä yksin tai yhdessä kirjoittamisen mielekkäys (2011–2012)	Oppilaat: 3. ja 5. lk. (n = 122)	Kysely
Opettajien yhteisöllinen mallintaminen (2012–2013)	Opettajat: erityisopettaja, luokanopettajat (n = 5)	Havainnot Videot Dokumentoidut reflektiot
Opettajien kokemukset yhteistyöstä (2013–2014)	Opettajat: erityisopettajat (n = 2), luokanopettajat (n = 8)	Teemahaastattelut
Tunnuspiirteiden käyttö ja arviointi (2014–2016)	Oppilaat: 3. lk. (n = 3), 4. lk. (n = 11) Opettajat: erityisopettaja, luokanopettajat (n = 8), opetusharjoittelijat (n = 2)	Kontekstuaaliset ryhmähaastattelut Dokumentoidut reflektiot
Työtavan vaiheiden arviointi (2014–2016)	Opettajat: erityisopettaja, luokanopettajat (n = 8), opiskelijat (n = 2), Lukuinto-ohjelman täydennyskoulutettavat (n = 19)	Kontekstuaaliset ryhmähaastattelut Dokumentoidut reflektiot Kysely
<b>4. design-sykli: kokoava mallinnus</b>		
Osatutkimusten kokoaminen (2017)	Tutkijoiden tulkinnat osatutkimuksista	Design-syklien osatutkimukset

Taulukko 1 ennakoi tulosluvun jäsenystä. Kuvailemme tutkimuksen valinnat, rajaukset ja tutkimusvaiheet, jotta lukijalla on mahdollisuus seurata tutkimuksen etenemistä ja arvioida esitettyjä tuloksia (ks. Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010). Näin toimimalla rakennamme tutkimuksen luotettavuutta.

Kaksoisrooliamme tutkijoina ja osin tutkimuksen kohteina voidaan pitää sekä heikkoutena että vahvuutena tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Tutkijan asettautuminen samalla tutkimuksen kohteeksi voi aiheuttaa epäilyksen, miten kyky objektiivisiin tulkintoihin säilyy. Tässä tapauksessa toinen meistä on työtavan alustavan mallin luomisen jälkeen ollut havainnoijan roolissa, jolloin hänet voi mieltää ulkopuolisen tutkijan asemaan. Toisaalta toinen kirjoittajista on toiminut vuosia tutkimuksen ytimessä tutkijan ja tutkittavan kaksoisroolissa, mikä on tuonut havaintoihin syvyyttä sekä mahdollisuuden kokeillen etsiä parhaita toimintatapoja.

Kehittämisen prosessin aikana on kertynyt runsaasti myös sellaista aineistoa, jota ei käsitelty, sekä ajatuksia ja oivalluksia, joita ei kirjoitettu muistiin. Olemme kuitenkin tyytyväisiä, että meillä on ollut mahdollisuus käydä kriittistäkin dialogia toistemme kanssa. Yhdessä tekemisen voima on siten näyttäytynyt konkreettisesti myös tutkijan tehtävissä, ja pidämme sitä tutkimuksemme luotettavuutta vahvistavana tekijänä. Lisäksi olemme esitelleet työskentelymme etenemistä useaan kertaan eri yhteyksissä. Siten ratkaisumme ovat olleet koeteltavina, ja saadun palautteen perusteella on ollut mahdollista suunnata kehittämistyötä.

Kahden opettajan yhteistyöhön perustuvaa työtapaa on ollut tutkimusprosessin aikana kokeilemassa useita eri opettajia oppilaineen. Myös opetusharjoittelijat ovat havainnoineet tai toteuttaneet työtapaa ja reflektoineet kokemaansa. Monipuolisen aineiston keruun voi nähdä tutkimuksen luotettavuutta edistäväksi asiaksi (Juuti & Lavonen 2006; Yin 2003).

## **Tulokset**

Tulokset rakentuvat taulukossa 1 esitettyjen osatutkimusten mukaisesti. Etenemme tuloksista kirjoittaessamme tutkimuksen ongelman tunnistamisesta kohti alustavan mallin muotoilua, testaamista ja arviointia (ks. taulukko 1).

Lopuksi esitämme kahdeksanvaiheisen mallin yhteisöllisen kirjoittamisen työtavasta.

Keväällä 2009 tunnustelimme ryhmässä kirjoittamisen mahdollisuuksia. Oppilaiden kirjoittamisen lomassa käymää keskustelua analysoimalla huomaisimme, että keskusteluissa oli tunnistettavissa samoja sisältöjä, joita Pulkkinen, Marttunen ja Laurinen (2008) havaitsivat analysoidessaan yliopisto-opiskelijoista muodostuneiden pienryhmien vuorovaikutusta yhteisen kirjoittamisen äärellä. Panimme merkille oppilaiden keskusteluissa taitavaa neuvottelua sekä arvioivaa puhetta, joka koski työskentelyä ja tekstien sisältöä. Toisaalta keskustelu usein myös ekysi kokonaan tehtävän kannalta epäolennaiseen.

Syksyllä 2009 kartoitimme, millaisia tekstilajeja kolmannen luokan oppilaamme ( $n = 17$ ) lukevat. Havaitsimme, että he käyttävät vapaa-ajallaan enemmän muita kuin perinteisiä, painettuja tekstejä. Oppikirjoja oppilaamme käyttivät runsaasti kartoituksen ajankohtana, mikä johtui todennäköisesti siitä, että he olivat saaneet juuri monia kirjoja uusien oppiaineiden alkaessa (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2010b).

Oppilaiden käyttämien tekstilajien kartoituksen jälkeen valitsimme erilaisia tekstejä, joita harjoittelimme yhteisöllisen kirjoittamisen tunneilla. Kirjoittamisen kohteena olivat esimerkiksi runot, ohjeet, sadut, uutiskuvat, wiki-tekstit, lööpit ja sarjakuvat (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2010a; 2012b). Tehtävien muotoilussa ja käytännön toteutuksessa oli mukana opetusharjoittelijoita, jotka myös reflektoivat havaintojaan yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan toteuttajina ja tarkkailijoina.

Kirjoittamisvaiheessa päädyimme käyttämään kolmen hengen kirjoittajaryhmiä. Oppimisen kohteena olivat yhtä lailla tekstitaidot kuin taito työskennellä rakentavasti oppilastovereiden kanssa. Työskentelyn aikana korostui oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Alusta asti oli selvää, että ryhmät muodostuvat kirjoittamis- ja yhteistyötaitoiltaan erilaisista oppilaista.

Luokanopettajan ja erityisopettajan työskentely mallinsi yhteistyön tekemistä. Opettajat toimivat opetustapahtumassa keskenään tasa-arvoisesti ja joustavasti. Opetusharjoittelija kuvailee kokemustaan: *”Opettajat yhdessä johdattelivat oppilaat työn touhuun, mikä on mielestäni hyvä asia siksin, että*

*tällä he näyttivät oppilaille innostavaa esimerkkiä yhteistyöstä”* (Opetusharjoittelija 1, syksy 2009).

Lukuvuonna 2011–2012 kysimme kolmannen ja viidennen luokan oppilailta heidän kokemuksiaan yhteisöllisestä kirjoittamisesta. Oppilaiden luonnehdinnat itsestään ryhmässä kirjoittajina ovat jaettavissa neljään luokkaan: 1) kekseliäs, 2) sopeutuja, 3) kekseliäs sopeutuja sekä 4) muut (Jyrkiäinen & Koskinen 2015). Kun oppilaat (n = 122) arvioivat yhdessä tai yksin kirjoittamisen mielekkyyttä, työistä 19 prosenttia piti enemmän yhdessä kuin yksin kirjoittamisesta, kun vastaava osuus pojista oli 54 prosenttia. Työistä 17 prosenttia ja pojista 10 prosenttia ei halunnut asettaa näitä kahta työskentelytapaa mielekkyyssjärjestykseen.

Yhteisöllisen kirjoittamisen kahdeksanvaiheisen mallin kuvasimme vuonna 2012 seuraavasti: 1) johdatus aiheeseen, 2) tekstien lukeminen ja tutkiminen sekä niistä keskusteleminen ryhmissä, 3) varsinaisen kirjoitustehtävän antaminen, 4) hyvän suorituksen tunnuspiirteiden avaaminen, 5) varsinainen kirjoitusvaihe pienryhmissä, 6) tekstin muokkaaminen ja mahdollinen puhtaaksi kirjoittaminen, 7) tekstin esittäminen koko luokalle sekä 8) työskentelyn ja lopputuloksen arviointi suhteessa annettuihin tunnuspiirteisiin (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2012c). Mallintaminen mainittiin tuolloin vielä häilyvästi työtapen vaiheissa. Joissakin esityksissä se oli jo mukana otsikossa (esim. Jyrkiäinen & Koskinen 2012a), mutta välillä mallintaminen tuli esille vain tehtävän antamista tarkentavassa tekstissä. Mallintaminen on keskeistä genrepedagogiikassa (Luukka 2004a), ja tässä tutkimusprosessissa sen tärkeys työtapen vaiheissa selkeytyi design-syklien analyysin yhteydessä.

Opettajat kokivat yhteisöllisen mallintamisen uudeksi ja hyödylliseksi työvaiheeksi. Siinä opettajat esittävät tiiviisti ja vuorovaikutteisesti, miten tehtävään tulisi ryhmässä ryhtyä. Vuosina 2012–2013 kerätyn video- ja havainnointiaineiston analyysin perusteella erittelemme opettajien yhteisöllistä mallintamista seuraavasti: 1) vuorovaikutteinen mallinnuspuhe, 2) selventävä puhe oppilaille ja 3) puhe oppilaiden kanssa mallinnuksen aikana. Nämä piirteet esiintyivät mallinnuksen aikana limittäin, mutta yleensä opettajat aloitivat mallinnuksen keskinäisellä opetuspuheella, jonka jälkeen he aktivoivat

oppilaita kysymyksillä. Reflektiossaan opettaja analysoi työtavan mallinnusvaihetta seuraavasti:

”Se meni mielestäni tällä kertaa sutjakammin kuin edellisellä kertaa. Ihan samoin sanoin kuin oppilaat; ehkä olin jo henkisesti tähän varautunut ja tehtävä tuntui suorastaan helpommalta. Tässä tuli mielestäni ihan aitoa pohtimista, oppilaiden avustamana ja jopa tilanteita joissa aidosti neuvoteltiin... esim. mitä tekemistä oppilasmäärällä on koulurakennuksen kuvaamisessa. Kokemus oli myönteinen ja mielestäni melko onnistunut kuvaamaan sitä prosessia, mitä oppilailta odotettiin.” (Luokanopettaja 2, kevät 2013)

Kokemustemme mukaan mallintamisvaihe on tärkeä, mutta ei ongelmaton. Mallintaminen ei saa viedä liiaksi oppilaiden toiminta-aikaa, joten mallintamisessa tulee keskittyä yhteen tai muutamaankin tarkasti harkittuun, kyseisen työskentelykerran kannalta oleelliseen asiaan. Seuraavasta päiväkirjamerkinnästä voimme lukea, että esimerkiksi kuunteleminen on asia, jota voi mallintaa oppilaille:

”Oppilaille korostin, että nyt harjoittelemme sekä yhdessä tekemistä että kirjoittamista. Kerroin, että teemme oman opettajan kanssa tällaista yhteistyötä nyt ensimmäistä kertaa ja pyysin heitä tarkkailemaan meidän toimintaamme. Mallinnuksestamme oppilaat huomasivat hienosti, että kuuntelimme toisiamme. Yleensä oppilaat huomaavat aina tämän!” (Erityisopettaja 1, syksy 2016)

Opettajien kokemukset yhteistyöstä luokiteltiin neljään luokkaan: 1) Ilo ja helppous kuvastavat opettajien kokemuksia yhdessä opettamisen myönteisestä perusvireestä. 2) Yhdessä opettamisesta koettiin olevan hyötyä sekä opettajien että oppilaiden työskentelyssä. Erityisesti mallintamisella opetettava aihe konkretisoitui, ja opettajat saivat toisiltaan tukea ja kykenivät auttamaan entistä paremmin oppilaita. 3) Opettajat kokivat, että yhteistyössä on mahdollisuus ammatilliseen kasvuun ja oman osaamisen laajentamiseen. 4) Yhteistyöhön liittyvää kriittisyyttä ja epävarmuutta osoittivat opettajien kokemukset uuden työtavan tuottamasta epävarmuudesta ja kiireen tunnusta sekä epäilyt kahden opettajan resurssin tarpeellisuudesta. (Jyrkiäinen & Koskinen-Sinisalo 2015.)

Tunnuspiirteiden selventäminen on tavoitteiden saavuttamisen kannalta osoittautunut tärkeäksi. Tunnuspiirteiden selventäminen tarkoittaa, että työn tavoite kuvaillaan onnistuneen työn ja työskentelyn yksityiskohtaisina piirteinä. Olemme huomanneet, että hyvien tunnuspiirteiden muodostaminen ei ole itsestään selvää. Jos työn tavoitteena on vaikuttava mielipidekirjoitus, ei se vielä sellaisenaan auta oppilaita kirjoittamisessa. Sen sijaan hyvään lopputulokseen pääsemistä helpottaa sen kuvaileminen, millaisista elementeistä vaikuttava mielipidekirjoitus koostuu. Oppilaiden työskentelyä ohjaavien tunnuspiirteiden muodostaminen vaatii, että opettaja itse hahmottaa, mikä on tunnusomaista kirjoitettavalle tekstilajille, ja osaa muodostaa siitä lasten taitotasolle sopivat kuvaukset. Tunnuspiirteet voivat lisäksi kohdistua työskentelyyn. Esimerkiksi Hannulan (2012) kuvaamat keskustelun perustaidot – toisen kuunteleminen, oman mielipiteen tai ajatuksen ilmaiseminen, perusteleva, perusteluiden pyytäminen ja toisten ajatusten kyseenalaistaminen – ovat selkeitä ja tarpeellisia harjaantumisen kohteita, joista voi muokata kulloisenkin oppilasryhmän tarpeita vastaavia tunnuspiirteitä. Tunnuspiirteiden selventämistä voi pitää vaiheena, joka on sovellettavissa myös muihin oppiaineisiin ja eri-ikäisten oppijoiden ohjaamiseen.

Vuosina 2014–2016 kerätyn aineiston analyysin perusteella sekä oppilaiden että opettajien mielestä tunnuspiirteiden käyttö selvensi ja jäseni työskentelyä luokassa. Oppilaat kokivat tunnuspiirteiden helpottavan uuden asian aloittamista: *”Joo joo kun aloitettiin tää koko juttu, ei ollut mitään mallia. Eikä sellaista, niin se [tunnuspiirteet] niin tavallaan se olisi malli.”* (Oppilas 1, kevät 2015.) Toisaalta oppilaat kokivat, että tunnuspiirteet jonkin verran myös rajoittivat ryhmän toimintaa. Opettajien mielestä myös arat oppilaat saivat niiden avulla rohkaisua omalle toiminnalleen ryhmässä. Opettajat erottivat tunnuspiirteiden käytössä seikkoja, jotka tukivat luokan työskentelyä: *”Oli, kyllä, että noi [tunnuspiirteet] oli esillä sillä tavalla että niihin tosi monta kertaa palattiin. Ja kysyttiin sitten että missä tämä ja tämä asia niinku erityisesti näkyy.”* (Luokanopettaja 15, kevät 2015.) Tunnuspiirteet auttoivat oppilasryhmiä ryhmäytymisessä, yhteistyön tekemisessä, tehtävän fokuksen tavoitteellisessa suuntaamisessa sekä palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelemisessa.

Tunnuspiirteet ohjaavat kirjoittamisprosessissa ja muodostavat pohjan arvioinnille. Aluksi tyydyimme pelkästään suulliseen arviointiin työskentelyrupeaman loppuksi, mutta vuonna 2013 otimme mukaan kirjallisen arvioinnin. Seuraavassa lainauksessa opettaja toteaa kirjallisen itse- ja vertaisarvioinnin onnistuneeksi ratkaisuksi ja pohtii samalla ajankäyttöön liittyviä pulmia:

”Uutena lisänä aikaisempiin yhdessä kirjoittamisen tunteihin oli kirjallinen arviointi (ryhmässä ja yksi kysymys yksin), mutta se ei ajankäyttöongelmaa selitä. Luokat ovat tässä suhteessa niin erilaisia. Viime vuonna kolmosten kanssa oli aina tunne, että homma loppui vähän kesken. Kirjallinen arviointi on ollut mielestäni onnistunut ratkaisu, mutta ei korvaa yhteistä keskustelua tunnin lopussa.” (Erityisopettaja 1, syyskuu 2013)

Arvioinnille on vähitellen muodostunut erityinen painoarvo. Opettajan päiväkirjamerkintä syksyiltä 2016 kuvaa usein toistuneita ajatuksia viimeisestä työskentelyvaiheesta:

”Tuotoksia olisi voinut ohjata enemmän oikeinkirjoituksen suhteen. Nyt esitysvaiheessa tuli esille yhtä sun toista korjattavaa (työskennellessä meni meiltä opettajilta liikaa aikaa tempuillevien tietokoneiden setvimiseen). Toisaalta saimme hyvää keskustelua aikaiseksi esim. yhdyssanoista. Tuotosten vertailu tunnuspiirteisiin oli hedelmällistä. Oppilaat myös kuuntelivat toistensa esityksiä tarkasti ja antoivat hienosti palautetta. Puhuimmekin siitä, että hyvään palautteeseen kuuluvat sekä huomiot korjattavista asioista että kiitokset onnistumisista. Tällainen keskustelu olikin mielestäni parasta koko prosessissa. Myös keskustelu siitä, mitä tarkoittaa kompromissien teko oli hyvää (esim. että ehdotusten kesken äänestäminen tai arpominen ei ole sitä).” (Erityisopettaja 1, syyskuu 2016)

Käsitteen tunnuspiirre sijasta puhuimme aluksi kriteeristä. Keskustelumme opetusneuvos Irmeli Halisen kanssa sai meidät kuitenkin miettimään kriteeri-sanana käyttöä uudelleen. Perusteluina uudelleen nimeämiselle olivat Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (2004) kirjatut hyvän osaamisen kriteerit, joihin meitä varoitettiin sekoittamasta työtapamme neljättä kohtaa.

Tutkimustyön edetessä arviointi on kehittynyt muotoon, jossa kirjoittajaryhmä arvioi yhdessä tunnille asetettujen tunnuspiirteiden saavuttamista neliportaisella asteikolla. Näin toteutettuna arviointi sujuu nopeasti ja siitä tulee

oppilaille tuttu toimintatapa ennen tuotosten julkaisemista. Ryhmäarviointi vaatii neuvottelua, sillä kunkin tunnuspiirteen osalta on päädyttävä yhteen vastausvaihtoehtoon. Ryhmän itsearviointia täydentää keskustelu, jossa koko kirjoittajayhteisö antaa palautetta kuulemastaan ja näkemästään.

Viimeisessä osatutkimuksessa opettajat arvioivat työtavan käyttöä ja luonnehtivat, että yleensä yhteisöllisen kirjoittamisen vaiheet toteutuivat hyvin. Tuttuus ja työtapaan harjaantuminen auttoivat sekä opettajia että oppilaita onnistumaan työskentelyssään. Eräs opettaja tiivisti kokemuksen näin:

”Mä oon ollu tosi tyytyväinen niinku yksilötasolla tähän työtapaan kun mä oon sitä oikein tarkkaan analysoinu et mun mielestä ne, heikot saa ihan loistavaa vertaistukea siihen kirjoittamisen, ihan puhtaasti oikeinkirjoitukseen tai tämmöseen niinku rikkaaseen kieleen, mikä varmasti on se ydintavoite, tai mun mielestä se on tän työtavan niinku se ihan keskiössä oleva juttu.” (Luokanopettaja 16, kevät 2015)

Lukuinto-ohjelman koulutuksissa käytimme työtapaa aikuisten kesken siten, että teoreettisen tarkastelun ja työtavan esittelyn jälkeen toteutimme työtavan kaikki vaiheet käytännössä. Koulutettavat kokivat hyödylliseksi konkreettisen kokeilemisen, jolloin mallintamisen tarkeys heidän mielestään tuli hyvin esille. Koulutettavien mielestä ryhmän yhteistyö ja tekstin muokkaaminen yhdessä osoittautuivat sekä haastaviksi että mielenkiintoisiksi. Arvokkaana pidettiin, miten lopputuloksen sijaan koko työskentelyprosessi oli arvioinnin kohteena.

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtapaan kohdistuneiden design-syklien ansiosta on muotoutunut kahdeksanvaiheinen malli (kuvio 1). Työtavan vaiheiden nimet ovat tiivistyneet ja täsmentyneet kehittämisprosessin aikana toteutettujen osatutkimusten yhteydessä. Esimerkiksi ensimmäiseen vaiheeseen lisäsimme myöhemmin virittäytymisen työtapaan sen lisäksi, että virittäydytään tunnin aiheeseen. Työtapaan virittäytyminen on tärkeää erityisesti silloin, kun yhdessä kirjoittaminen ei ole oppilaille entuudestaan tuttu toimintatapa. Keskeisintä kuitenkin on toiminnan juoheva ja tarkoituksenmukainen eteneminen. Työtavan perusidea on sovellettavissa erilaisiin oppimistilanteisiin ja eri-ikäisten oppijoiden tarpeisiin.

1. Virittäytyminen työtapaan ja aiheeseen
2. Tekstin lukeminen ja tutkiminen
3. Kirjoitustehtävän antaminen ja mallintaminen
4. Tunnuspiirteiden selventäminen
5. Kirjoittaminen pienryhmissä
6. Tekstin muokkaaminen
7. Esittäminen ja julkaiseminen
8. Arviointi

*Kuvio 1. Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan vaiheet*

## Pohdinta

Yhteisöllinen kirjoittaminen on yksi keino opettaa yhteistyötaitoja ja kirjoittamista tavalla, joka on sopusoinnussa uuden opetussuunnitelman (POPS 2014) kanssa. Lisäksi siinä toteutuu käsitys kokonaisvaltaisesta lähestymistavasta kirjoittamiseen (ks. Svinhufvud 2007).

Yhteisöllisen kirjoittamisen työtavan vaiheita arvioimme koko kehittämisprosessin ajan eri tavoin. Tutkimukseen osallistuneet opettajat halusivat kertoa kokemuksiaan työtavasta sekä oppilaiden työskentelyyn ja oppimiseen liittyviä havaintojaan. Kehittämistyön alkuvaiheessa saimme arvokkaita huomioita työskentelyä seuranneilta opetusharjoittelijoilta. Osa opiskelijoista oli itse myös opettajan roolissa yhteisöllisen kirjoittamisen tunneilla.

Tuloksista haluamme nostaa esille muutamia näkökulmia ajankohtaiseen koulukeskusteluun. Opettajien yhteistyö on mielekästä, mutta sen vakiinnuttamiseksi on arvioitava uudelleen työn tekemiseen liittyviä tapoja. Työskentelyn tavoitteiden kuvaaminen selvinä tunnuspiirteinä suuntaa oppijoiden työskentelyä ja antaa pohjan oppimisen arvioinnille. On kuitenkin osoittautunut jossakin määrin ongelmalliseksi, miten yhteisöllisen kirjoittamisen yhteydessä osoitettu osaaminen otetaan huomioon yksittäisen oppilaan äidinkieli ja kirjallisuus -oppiaineen kokonaisarviointia annettaessa.

Varovainen tulkintamme on, että yhdessä kirjoittaminen motivoi erityisesti poikia. Havaintojemme mukaan työtapo soveltuu oivallisesti heikompien kirjoittajien integroimiseen luokan kirjoittajayhteisöön. Esimerkiksi suomen

kieltä vasta tapailevat oppilaat saavat yhdessä kirjoitettaessa luontevasti apua ryhmältä.

Pohdimme, olisiko yhteisöllisen kirjoittamisen sijasta osuvampaa puhua yhteisöllisestä tekstintuottamisesta, sillä kirjoittamisen käsitettä käytettäessä tekstien monimuotoisuus saattaa unohtua. On huolehdittava, että erilaiset tekstin muodot käyvät tutuiksi ja kirjoittaminen ymmärretään entistä laajemmin. Luukan (2013) mukaan harjoiteltavat tekstit tulee valita siten, että tekstien monimodaalisuus, -mediaisuus, -kulttuurisuus ja -tilanteisuus toteutuvat. Harjoittelun kohteena on oltava niin tekstien tuottaminen kuin vastaanottaminen.

Tulevaisuuden työkulttuurit ovat muuttumassa, ja tärkeät tulokset syntyvät yhteistyössä ja verkostoissa. Havaintojemme mukaan yhteisölliseen työskentelyyn tarvitaan koulussa tukea, työtapoja ja rohkaisua. Yhteistyön avulla on mahdollista löytää keinoja sekä perinteisiä oppimisen ja opettamisen rajoja ylittäviä kumppanuuksia, jotka edistävät koulun ja sen ympäristön vuoropuhelua. Yhteisöllisen työskentelyn kokemukset ja niiden pohdinta jo opettajankoulutuksen aikana ovat mielestämme tärkeitä tulevien opettajien ammatillisen osaamisen kannalta.

Jaamme Soinin, Pietarisen ja Pyhällön (2016) näkemyksen siitä, että kehittämistyö ei koulussa koskaan ala tyhjästä eikä se myöskään pääty selvärajaisesti. Tutkimustyötä tehdessämme on opetussuunnitelma vaihtunut, uusia käsitteitä tullut käyttöön sekä tieto- ja viestintäteknologia edennyt huomasti. Lisäksi opettajien yhteistyölle rakentuvat pedagogiset ratkaisut ovat olleet entistä useammin esillä koulutyön järjestämistä koskevissa keskusteluissa viime aikoina. Yhteisopettajuuteen ja oppilaiden yhdessä tekemiseen perustuvat toimintatavat lisääntyvät käsityksemme mukaan tulevaisuudessa. Uusia opettamisen ja oppimisen tapoja täytyy tutkia ja koeteltuja malleja jakaa sovellettaviksi sekä edelleen kehitettäväksi. Niiden kehittäminen on osa koulun toimintakulttuurin uudistamista.

Opettajien yhdessä toimimisella vastataan erilaisten oppijoiden tarpeisiin. Vuorovaikutus ympäröivän yhteiskunnan kanssa vaatii oppimisympäristön laajentamista. Koulun pitää reagoida yhä nopeammin ajankohtaisiin ilmiöihin ja tarttua oppilaiden kiinnostuksen kohteisiin. Uusien pedagogisten toi-

mintatapojen kehittämisessä ja toteuttamisessa tarvitaan innostuksen ohella kriittistä pohdintaa ja perusteltuja ratkaisuja. Niiden tueksi on mahdollista rakentaa tässä artikkelissa esitetyn kaltaista tutkimusta.

## Lähteet

- Design-Based Research Collective. 2003. Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher* 32 (1), 5–8. <http://www.designbasedresearch.org/reppubs/DBRC2003.pdf> (luettu 10.10.2016).
- Dieker, L., Finnegan, L., Grillo, K. & Garland, D. 2013. Special education in the science classroom: A co-teaching scenario. *Science Scope* 2013 (1), 18–22.
- Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? *Collaborative-Learning: Cognitive and Computational Approaches* 1, 1–15.
- Dillenbourg, P., Järvelä, S. & Fischer, F. 2009. The evolution of research on computer-supported collaborative learning. In *Technology-enhanced learning*. Springer Netherlands, 3–19.
- Edelson, D. C. 2002. Design research: what we learn when we engage in design. *Journal of the Learning Sciences* 11 (1), 105–121.
- Embury, D. C. & Dinnesen, M. S. 2012. Co-teaching in inclusive classrooms using structured collaborative planning. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning* 10 (31), 36–52.
- Enkenberg, J. 2000. Oppimisesta ja opetusmalleista yliopistokoulutuksessa. Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuun yliopisto, Savonlinnan opettajankoulutuslaitos, 7–33.
- Guise, M., Habib, M., Robbins, A., Hegg, S., Hoellwarth, C. & Stauch, N. 2016. Preconditions for success and barriers to implementation: The importance of collaborative and reflective dispositions to foster professional growth during a coteaching clinical experience. *Teacher Education Quarterly* 43 (4), 55–75.
- Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M., Kulju, P., Pentikäinen, J. & Routarinne, S. 2015. Tutkimuksesta tukea kirjoittamisen opetukseen. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Julkaisut 2015:10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 73–84.
- Hannula, M. 2012. Dialogeja etsimässä – pienryhmäkeskusteluja luokassa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 446.
- Harjunen, E. & Rautopuro, J. 2015. Kielenkäytön ajattelua ja ajattelun kehittämistä. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2014: keskiössä kielentuntemus ja kirjoittaminen. Julkaisut 2015:8. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. 2012. Genre – monitieteinen näkökulma. Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tiililä & M. Lounela (toim.) *Genre-analyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 17–47.
- Heinonen, S., Ruotsalainen, J. & Kurki, S. 2012. Luova tulevaisuustila ja tulevaisuuden osaamisen ennakointi. *Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen julkaisuja* 4.

- Häkkinen, P. 2014. Yhteisöllisen oppimisen teoriasta perusteita verkko-oppimisen käytäntöön. [http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_7/yhteisollinen\\_oppiminen.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_7/yhteisollinen_oppiminen.htm) (luettu 2.1.2017).
- Ivanič, R. 2004. Discourses of writing and learning to write. *Language and Education* 18 (3), 220–245.
- Juuti, K. & Lavonen, J. 2012. Design-based research in science education: One step towards methodology. *Nordic Studies in Science Education* 2 (2), 54–68.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2005. Luekko mun kaa? – kokemuksia parilukemisen menetelmästä. Teoksessa P. Sinko, A. Pietilä & P. Bäckman (toim.) *Luku-Suomessa taottua. Opetushallituksen Luku-Suomi-kärkihankkeen (2001–2004) raportti*. Helsinki: Opetushallitus, 126–130.
- Jyrkiäinen A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2010a. Yhteisöllinen ja tekstilajilähtöinen kirjoittaminen. Teoksessa T. Laine & T. Tammi (toim.) *Tutki, kehitä, kokeile*. Tampereen yliopisto, Hämeenlinnan normaalikoulun julkaisuja 10, 63–85.
- Jyrkiäinen A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2010b. Yhteisöllinen ja tekstilajilähtöinen kirjoittaminen. Teoksessa H. Juuso, M. Kielinen, L. Kuure & A. Lindh (toim.) *Koulun kehittämisen haaste. Näkökulmia harjoittelukouluissa tapahtuvaan tutkimukseen*. Oulun yliopistopaino: Oulun yliopiston opetuksen kehittämissyksikön julkaisuja, *Dialogeja* 13, 53–66.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2012a. Collaboration in writing. Teoksessa A. Kelly, B. Dwyer, G. Mehigan & G. Watson (toim.) *Multiple pathways to powerful literacy in challenging times. Proceedings of the 2011 and 2010 annual conferences of the Reading Association of Ireland*. Dublin, Ireland: RAI, 84–92.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2012b. Yhteisöllinen kirjoittaminen. Helsinki: BTJ-Finland.
- Jyrkiäinen A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2012c. Yhteisöllinen pedagogiikka kirjoittamisen opetuksessa. Teoksessa E. Yli-Panula, A. Virta & K. Merenluoto (toim.) *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa: Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011*. Turku: Turun yliopisto, *Opettajankoulutuslaitos, Tutkimusjulkaisut* 1, 7–17.
- Jyrkiäinen, A. & Koskinen-Sinisalo, K-L. 2015. Yhteisöllinen tekstintuottaminen kuuluu monilukutaitoon – yhdessä tekemisen pedagogiikkaa etsimässä. Teoksessa T. Kaartinen (toim.) *Monilukutaito kaikki kaikessa*. Tampereen yliopiston normaalikoulun julkaisuja, 77–98.
- Kallionpää, O. 2014. Mitä on uusi kirjoittaminen? Uusien mediakirjoitustaitojen merkitys. *Media & viestintä* 37 (4), 60–78.
- Kallionpää, O. 2017. Uuden kirjoittamisen opetus – osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum Creative Writing Research Journal* 1. University of Jyväskylä.
- Kemmis, S. & Wilkinson, M. 1998. Participatory action research and the study of practice. *Action research in practice: Partnerships for Social Justice in Education* 1, 21–36.

- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa. Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta, 219–241.
- Kulju, P., Riihä, P. & Mäkinen, M. 2015. Peruskoululaisten käsityksiä äidinkielestä ja kirjallisuudesta oppiaineena. Teoksessa E. Harjunen (toim.) *Tekstit puntarissa. Ajatuksia äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistuloksista perusopetuksen päättöarvioinnissa 2014 ja 2010*. Julkaisut 2015:10. Helsinki: Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 85–96.
- Lakkala, S. 2008. Inklusiivinen opettajuus: toimintatutkimus opettajankoulutuksessa. Lapin yliopisto.
- Lappalainen, H-P. 2008. On annettu hyviä numeroita: perusopetuksen 6. vuosiluokan suorittaneiden äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulosten arviointi 2007. Helsinki: Opetushallitus.
- Lappalainen, H-P. 2011. Sen edestään löytää – Äidinkielen ja kirjallisuuden oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2010. Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit 2011:2. [http://www.oph.fi/download/132347\\_Sen\\_edestaan\\_loytaa.pdf](http://www.oph.fi/download/132347_Sen_edestaan_loytaa.pdf) (luettu 4.10.2014).
- Lave, J. & Wenger, E. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Luukka, M-R. 2004a. Genre-pedagogiikka. Askelia tekstitaitojen jatkumolla. Teoksessa M-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. ÄOL:n vuosikirja XLVIII*. Helsinki: ÄOL, 145–160.
- Luukka, M-R. 2004b. Tekstejä, luovuutta ja prosesseja – Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. Teoksessa M-R. Luukka & P. Jääskeläinen (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä: Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. ÄOL:n vuosikirja XLVIII*. Helsinki: ÄOL. Helsinki, 9–22.
- Luukka, M-R. 2013. Opetussuunnitelmat uudistuvat: tekstien lukijasta ja kirjoittajasta monilukutaituriksi. <http://www.kieliverkosto.fi/article/opetussuunnitelmat-uudistuvat-tekstien-lukijasta-ja-kirjoittajasta-monilukutaituriksi/> (luettu 6.8.2014).
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008. *Maailma muuttuu – mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielen tutkimuksen keskus.
- Manninen, J. 2008. Matkalla osallisuuteen. Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu -kehittämishankkeen vaikuttavuuden arviointi. Opetusministeriön julkaisuja 2008:8.
- McKenney, S. & Reeves, T. C. 2014. Educational design research. Teoksessa J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (toim.) *Handbook of research on educational communications and technology*. New York: Springer, 131–140.
- Mäkinen, M. 2013. Towards community oriented curriculum in Finnish literacy education. *European Journal of Teacher Education* 36 (1), 97–112.

- Nieveen, N. 2007. Formative evaluation in educational design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) An introduction to educational design research. SLO. Netherlands Institute for Curriculum Development, 89–102.
- Nieveen, N. & Folmer, E. 2013. Formative evaluation in educational design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) Educational design research. SLO. Netherlands Institute for Curriculum Development, 153–169. <http://international.slo.nl/ariadne/loader.php/projects/slo/slo2/site/downloads/2013/educational-design-research-part-a.pdf/> (luettu 21.10.2016).
- Opetushallitus 2013, OPS 2016. Paikallisen työn tuki -tiekartta. [http://www.oph.fi/ops2016/paikallisen\\_tyon\\_tuki/prime103.aspx](http://www.oph.fi/ops2016/paikallisen_tyon_tuki/prime103.aspx) (luettu 14.10.2016).
- Petrick, D. 2014. Strengthening compatibility in the co-teaching relationship: A four step process. *Global Education Journal* 1, 15–35.
- Plomp, T. 2013. An introduction. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) Educational design research. SLO. Netherlands institute for curriculum development, 10–51. <http://international.slo.nl/ariadne/loader.php/projects/slo/slo2/site/downloads/2013/educational-design-research-part-a.pdf/> (luettu 21.10.2016).
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. [http://www.oph.fi/download/139848\\_pops\\_web.pdf](http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf) (luettu 15.12.2016).
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) (luettu 15.12.2016).
- Pulkkinen, J. & Rytivaara, A. 2015. Yhteisopetuksen käsikirja. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/48450/Yhteisopetuksen%20ok%C3%83%C2%A4sikirja.pdf?sequence=1> (luettu 21.12.2016).
- Pulkkinen, M., Marttunen, M. & Laurinen, L. 2008. Vuorovaikutus pienryhmässä yhteistä tekstiä kirjoitettaessa. *Kasvatus* 39 (5), 481–494.
- Rajakaltio, H. & Mäkinen, M. 2014. The Finnish school in cross-pressures of change. *European Journal of Curriculum Studies* 1 (2), 133–140.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. 2006. Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. Teoksessa K. Sawyer (toim.) *Cambridge Handbook of the Learning Sciences* New York: Cambridge University Press, 97–118.
- Schwab, S., Holzinger, A., Krammer, M., Gebhardt, M. & Hessels, M. G. P. 2015. Teaching practices and beliefs about inclusion of general and special needs teachers in Austria. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 13 (2), 237–254.
- Sileo, J. M. 2011. Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children* 43 (5), 32–38.
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. 2016. Koulun kehittämisen taskukirja. Pieni kirja, suuri ajatus. <http://www.learninginschool.fi/cms/wp-content/uploads/2016/02/Koulun-kehitta%CC%88misen-taskukirja.pdf> (luettu 20.1.2017).

- Svinhufvud, K. 2007. Kokonaisvaltainen kirjoittaminen. Helsinki: Tammi.
- Takala, M. 2010. Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala (toim.) Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Gaudeamus, 58–71.
- van den Akker, J. 2007. Curriculum design research. Teoksessa T. Plomp & N. Nieveen (toim.) An introduction to educational design research. SLO. Netherlands Institute for Curriculum Development, 37–50.
- Varis, M. 2010. Genren mahdollisuudet lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa. *Kasvatus* 41 (2), 180–188.
- Vuopala, E. & Järvelä, S. 2012. Yhteisöllistä oppimista edistävät ja vaikeuttavat tekijät – opiskelijoiden kokemuksia verkkokurssilta. *Kasvatus* 43 (4), 406–421.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Väljjarvi, J. 2011. Tulevaisuuden koulu vai kouluton tulevaisuus. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 19–31.
- Wademan, M. 2005. Utilizing development research to guide people capability maturity model adoption considerations. Unpublished doctoral dissertation, Syracuse University (New York, USA).
- Walsh, J. M. 2012. Co-teaching as school system strategy for continuous improvement. *Preventing School Failure* 56 (1), 29–36.
- Yin, R. K. 2003. *Case study research. Design and methods*. 3. painos. Thousand Oaks: Sage.